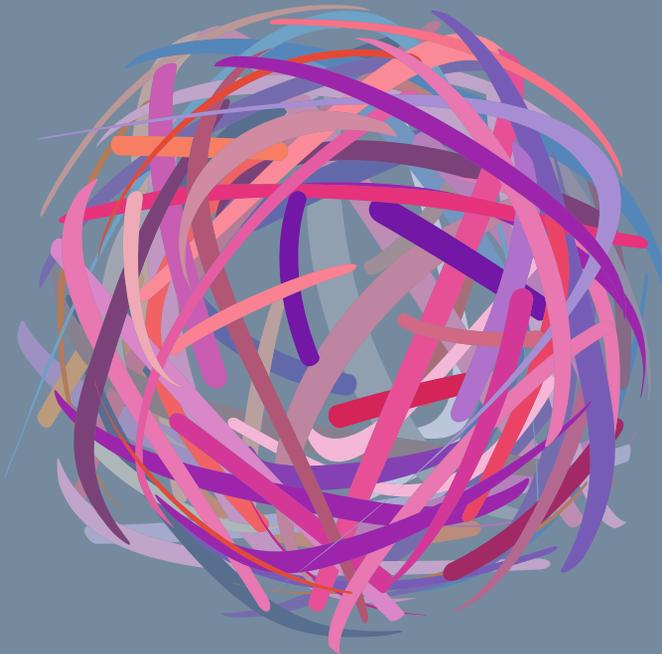


Volker Ladenthin

Allgemeine Pädagogik



Ergon

Volker Ladenthin

Allgemeine Pädagogik

Volker Ladenthin

Allgemeine Pädagogik

ERGON VERLAG

Umschlagabbildung:
Jan von Hugo,
nach einem Entwurf von Volker Ladenthin.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Ergon – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2022
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb des Urheberrechtsgesetzes bedarf der Zustimmung des Verlages.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen jeder Art, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und für Einspeicherungen in elektronische Systeme.
Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung
bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
Umschlaggestaltung: Jan von Hugo

www.ergon-verlag.de

ISBN 978-3-95650-866-0 (Print)

ISBN 978-3-95650-867-7 (ePDF)

*Ich danke: M.H., A.R., H.A., R. Sch., K.G.P., J.R. u. T.M.
und ebenso H.K., A.B.K. u. A.R.
Gewidmet: T.L., N.L.
Zugeeignet für alle Zeiten: C.Z-L.*

Vorwort

Wer *pädagogisch* argumentiert oder handelt, muss benennen, was das *Pädagogische* ist. Er muss das pädagogische Handeln von anderem Handeln unterscheiden, zum Beispiel von politischem, ethischem oder psychologischem Handeln. Was ist nun jenes Merkmal, das pädagogisches Denken und Handeln als *genau* dieses ausweist? Was ist das *Spezifikum* oder (in älterer Sprache) das *Proprium* des Pädagogischen?

1.

Dies ist die Grundfrage, die jeder beantworten muss, der begründet und intentional pädagogisch handeln will. Er muss das *konstitutive Prinzip* des Pädagogischen bestimmen oder als bereits gültig bestimmt voraussetzen, also jenes Prinzip, anhand dessen eine pädagogische Handlung von allen anderen Arten des Handelns unterschieden werden kann. Da diese Frage grundsätzlich beantwortet werden oder beantwortet sein muss, ist sie einerseits grundsätzlich anzugehen; andererseits ist sie in allen pädagogischen Urteilen und Handlungen als bereits beantwortet vorausgesetzt. Ihre Beantwortung steckt also in *allen* pädagogisch intendierten Urteilen und Handlungen, sei es diesen bewusst oder nicht; sei dies explizit reflektiert oder stillschweigend vorausgesetzt, implizit also. Man kann pädagogisch intendierte Teilhandlungen nicht ausführen und die Klärung der Frage suspendieren, ob sie denn überhaupt *pädagogisch* seien: Die Grundfrage nach der Eigenart des Pädagogischen ist in jeder pädagogisch intendierten Handlung immer als geklärt vorausgesetzt.

Die folgenden Texte gehen dieser logischen Voraussetzung nach: Zum einen versuchen alle Texte allgemein zu klären, was das Spezifische des Pädagogischen ist, zum anderen zeigen die Texte an Beispielen, welche Bedeutung die Klärung dieser *grundlegenden* und gleichzeitig *allgemeinen* Frage für die einzelne pädagogische Handlung hat. Die Denkbewegung kann demnach deduktiv sein, also von einer allgemeinen Bestimmung *des Pädagogischen* ausgehen, wie umgekehrt induktiv, von Detailfragen auf dies vorausgesetzte Allgemeine hin fragen. Nur eines ist nicht möglich: Die allgemeine Frage bei der Beantwortung besonderer pädagogischer Fragen

außer Acht zu lassen. Daher der Titel der vorliegenden Schrift: *Allgemeine Pädagogik*.

Nun könnte die Vielfalt pädagogischer Handlungen die Vermutung nahelegen, dass es dieses Allgemeine nicht gibt, oder aber, dass es angesichts der Mannigfaltigkeit von Fragestellungen und Ansätzen nur schwer oder gar nicht bestimmt werden kann. Diese Vermutung unterstellt aber, dass man pädagogisch handeln könnte, ohne geklärt zu haben, was *pädagogisch* bedeutet. Die Vielfalt betrifft also die Antworten, nicht aber die Fragestellung und ihre Richtung. *Alle* pädagogischen Denkbewegungen oder Handlungen, ob im Allgemeinen oder im Detail, haben zur logischen (manche sagen: denknötwendigen) Voraussetzung, zu klären oder bereits geklärt zu haben, was das Pädagogische ist.

Es ist vielleicht ein faktisches Problem, dass viele Antworten sich als pädagogisch verstehen, ohne dass vorher reflektiert wurde, ob es sich überhaupt um *pädagogische* Antworten handelt. Im Verlaufe der Argumentation werden solche Beispiele vorgestellt und analysiert: Nicht alles also, was sich als *pädagogisch* bezeichnet, muss schon pädagogisch sein. Nicht die Terminologie, sondern die Reflexion des Begriffs¹ erweist etwas als pädagogisch - oder eben nicht.

Die nachstehenden Studien suchen Antwort auf eine zweite Frage: Wie kann man begründen, dass das Pädagogische notwendig ist? Und auf eine dritte Frage: Mit welchen Methoden findet man heraus, was pädagogisch und was pädagogisch richtig ist? Denn im Zeitalter der Wissenschaft konstituieren allein Methoden das gültige Wissen.

Es geht also auch nicht darum, das Pädagogische als eine nur *mögliche* Denkweise darzustellen - gewissermaßen historisch. Sondern es geht um die Frage, ob dieses als pädagogisch identifizierte oder Benannte auch künftig *notwendig* ist. Gibt es eine menschliche Existenz, die ohne pädagogisches Handeln möglich wurde - oder auch nur konsequent gedacht werden kann? Wenn eine solche Existenz aber nicht gedacht oder gar nachgewiesen werden kann, dann ist das Pädagogische notwendig.

Im zweiten Teil werden die allgemeinen Bestimmungen des Pädagogischen zu Aufgabenstellungen ausdifferenziert. Die grundsätzlichen Überlegungen und die sich anschließenden spezifischen Fragen, die aber im Einzelnen immer auch das Ganze, also das Eigentliche des Pädagogischen, erkennen lassen, sind sowohl für Wissenschaftler als auch für

1 Zur Sprachproblematik der Begrifflichkeit und zur Aufgabe permanenter Begriffsreflexion vgl. Ladenthin, Volker: Nutzen und Nutzlosigkeit des Definierens. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 95 (2019) H. 2, S. 162–169.

Praktiker von Bedeutung. Vielleicht ist in diesem letzten Fall zu empfehlen, *zuerst* Teil 2 des Buches zu lesen.

2.

Dass einige der nachstehenden Kapitel auf Aufsätzen basieren, die aus aktuellen Anlässen entstanden sind, macht ihre Zusammenstellung keinesfalls kontingent. Sie alle einen die genannten Grundfragen: *Was ist das Pädagogische und warum ist es notwendig?* Indem die Texte diese Frage mit anderen Themen kombinieren, zeigen sie zugleich die kritischen und konstruktiven Funktionen der *Allgemeinen Pädagogik* auf.

So erweist sich die *Allgemeine Pädagogik* keineswegs als eine Disziplin, die man anwählen *kann*; sondern sie ist jener systematische Mittelpunkt, ohne den pädagogisches Denken und Handeln *logisch* gar nicht möglich wäre. So wie niemand musizieren kann, ohne als bestimmt vorauszusetzen, was denn überhaupt Musik ist, also ohne eine Allgemeine Musiktheorie (wie implizit auch immer) vorauszusetzen, so kann es auch kein pädagogisches Handeln geben, das nicht voraussetzen müsste, geklärt zu haben, was Pädagogik ist - und zwar *nicht-pluralistisch*. Es geht in allen Beiträgen also nicht um eine Chronik historischer Antworten (im Plural) auf die Frage, was pädagogisch ist, sondern um die eine systematische Antwort. Eine Pluralität dessen, was den Begriff des Pädagogischen konstituiert, kann es - logisch betrachtet - nicht geben, weil ihre plurale Praxis nur deshalb wahrgenommen werden *kann*, da man die Vielfalt der Antworten *auf die eine Frage* bezogen hat: Was ist das Pädagogische? Bereits die Frage setzt voraus, dass es *das Pädagogische* gibt. Sie setzt also *die Einheit des Pädagogischen* voraus. Pluralismus setzt immer die Einheit dessen voraus, was pluralisiert erfahren wird.

Der Kapitelaufbau soll vom Allgemeinen zum Besonderen leiten, was aber, auf Grund der Entstehungsanlässe der Ursprungstexte, nicht ganz erreicht werden konnte: Jeder Text musste in sich systematisch vollständig sein. So sind lediglich die Schwerpunkte unterschiedlich stark ausgeführt; jeder Text aber ist Bestandteil des Ganzen der *Allgemeinen Pädagogik*. Das hat den Vorteil, dass man die Lektüre des Buches an jeder Stelle, in jedem Kapitel beginnen kann. Sie führt immer zu den Grundlagen, bewegt sich immer in der *Allgemeinen Pädagogik*.

3.

Alle älteren Texte wurden für diese Ausgabe überarbeitet und - wo es nötig schien - aktualisiert oder ergänzt. Ihre Zusammenstellung ist nicht museal gemeint, sondern systematisch.

Die Entstehungsanlässe machten es manchmal rhetorisch notwendig, bereits anderswo formulierte Gedanken zu wiederholen. Es kann also zu Überschneidungen kommen - was aber dem Verfasser dadurch gerechtfertigt schien, dass unterschiedliche Formulierungen des gleichen Anliegens Nuancen aufzeigen. Der Leser möge ein wenig Geduld haben und vielleicht die nuancierten Unterschiede beachten, die neue Akzente setzen.

Die Fußnoten verweisen auf Texte, in denen bestimmte Aspekte weiter ausdifferenziert wurden. Aus Gründen der Lesefreundlichkeit werden die bibliographischen Angaben in den Fußnoten in jedem Kapitel bei der ersten Nennung immer vollständig zitiert, auch dann, wenn der Text schon in einem Kapitel zuvor zitiert worden war.

Alle Texte sind, unabhängig von der Entstehungszeit, in der seit 1996 bzw. in Überarbeitung von 2004 und 2006 *gültigen* neuen Rechtschreibung² formatiert und maßen sich nicht an, eigene oder partielle Vorstellungen von allgemeiner Rechtschreibung durchzusetzen. Verwendet werden durchgehend generische Genera (*der* Mensch, *die* Person, *das* Subjekt oder *der* Schüler, *die* Lehrkraft, *das* Personal), die vom natürlichen Geschlecht abstrahieren. Geschlechtsspezifische Aussagen sind als solche gekennzeichnet.³

Dank bei den Korrekturen gilt Alexandra Herbst, Emma Seiltz und Luitgard Hollunder.

Prof. Dr. Harald Kuypers / Prof. Dr. Volker Ladenthin

Bonn, Juli 2021

2 Vgl. <https://www.rechtschreibrat.com/ueber-den-rat/>.

3 Vgl. https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_2018-11-28_anlage_3_bericht_ag_geschlechterter_schreibung.pdf.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	15
Teil 1: Begründung, Grundfrage und System der Pädagogik	17
1. Die Fragestellung der Pädagogik	19
1.1 Aufbruch, Abbruch oder Umbruch? Pädagogik heute	19
1.2 Fragen an die Geschichte	20
1.3 Freiheit und Geltungsanspruch	27
1.4 Sachangemessene und sittliche Geltungsansprüche	28
1.5 Sind die Menschen gleich?	30
1.6 Das Spezifikum der Pädagogik	33
1.7 Über das Lernen	34
1.8 Ein Beispiel	35
1.9 Der Lehrende	37
1.10 Die Lehre	39
1.11 Die pädagogische Frage	42
1.12 Zur Methodik der Pädagogik	43
2. Zur Methodik der Pädagogik als Wissenschaft	47
2.1 Die Einheit und Eigenheit der pädagogischen Fragestellung	47
2.2 Empirie als Aspekt pädagogischen Erkennens	54
2.2.1 Die praktische Empirie	54
2.2.2 Die theoretische Empirie	56
2.3 Anwendung	62
3. Zur Begründung pädagogischer Prinzipien	65
3.1 Absicht	65
3.2 Humboldts Frage	66
3.3 Kann man Denken lernen?	67
3.4 Was ist Lernen?	76
3.5 Sprechen und Sprache	82
3.6 Die Bedeutung des gelingenden Sprechens für die Begründung pädagogischer Prinzipien	90

3.7 Pädagogische Maßgeblichkeiten und deren Rechtfertigung	95
4. Erkenntnistheoretische Implikationen einer Allgemeinen Pädagogik	99
4.1 Am Anfang	99
4.2 Linguistische Probleme	100
4.3 Ist Sprechen Handeln?	102
4.4 Kommunikation und Leiblichkeit ohne Sprache?	108
4.5 Anschauung oder Sprache: Kann man Sprache hintergehen?	112
4.6 Erste Aufgabenbeschreibung	118
4.7 Sprache und Bildung: Einige klassische Texte	121
4.8 Ausblick	124
5. Die pädagogische Systematik und ihre Aufgabenstellungen	127
5.1 Der Begriff der Pädagogik	127
5.2 Die pädagogischen Aufgaben	129
5.3 Kurze Beschreibung der pädagogischen Aufgaben	130
5.3.1 Bildung	130
5.3.2 Unterrichten	131
5.3.3 Erziehen	133
5.3.4 Disziplinieren	133
5.3.4 Fürsorglich handeln	134
5.3.5 Gemeinschaft gestalten	135
6. Zusammenfassende Thesen und Übersicht	137
Schlussbetrachtung	144
Teil 2: Pädagogische Aufgaben und ihre regulativen Ideen	151
1. Zusammenfassende Thesen und Übersicht zu den pädagogischen Aufgaben	153
2. Bildung ermöglichen	157
2.1 Bildung als kulturübergreifende Metapher	157
2.2 Die Säkularisierung des Bildungsbegriffs	160
2.3 Aktuelle Ausdifferenzierungen	162

3. Unterrichten	167
3.1 Unterricht und Erkenntnis	167
3.2 Exkurs: Was heißt Lernen?	171
3.2.1 Erfahrungsgeneriertes Lernen	172
3.2.2 Was heißt <i>Lernen</i> aus <i>wissenstheoretischer</i> Perspektive?	175
3.2.3 Was heißt <i>Lernen</i> aus <i>hermeneutischer</i> Perspektive?	176
3.2.4 Was heißt <i>Lernen</i> aus <i>bildungstheoretischer</i> Perspektive?	178
3.2.5 Was heißt <i>Lernen</i> aus <i>schultheoretischer</i> Perspektive?	179
3.2.6 Was heißt <i>Lernen</i> aus <i>unterrichtsmethodischer</i> Perspektive?	180
3.2.7 Was heißt <i>Lernen</i> aus <i>didaktischer</i> Perspektive?	181
3.2.8 Was heißt <i>Lernen</i> aus <i>erziehungstheoretischer</i> Perspektive?	183
3.2.9 Was heißt <i>Lernen</i> aus <i>pragmatischer</i> Perspektive?	184
3.3 Was heißt Lehren?	186
3.4 Gibt es Kriterien für guten Unterricht?	190
3.5 Prinzipien des gelungenen Unterrichts	196
4. Erziehen	199
4.1 Erziehung als Spezifikum der pädagogischen Handlung	199
4.2 Erziehung als Einflussnahme	201
4.3 Erziehung als Hilfe zur Moralität	202
4.4 Wo soll erzogen werden?	204
4.5 Wie soll erzogen werden?	208
4.5.1 Werte oder Tugenden?	209
4.5.2 Erziehung zum Werten	211
4.5.3 Die Grundfrage: Warum sittlich sein?	215
4.6 Exkurs: Wo und wann soll die Schule erziehen?	217
4.6.1 Erziehung in einem speziellen Schulfach	217
4.6.2 Erziehender Unterricht	218
4.6.3 Erziehung im Schulleben	219
5. Disziplinieren	223
5.1 Disziplin: Repression oder Schutz?	223
5.2 Kritik und Verteidigung der Disziplin	225
5.2.1 Disziplin Kritik als Kritik der Moderne: Michel Foucault	225
5.2.2 Disziplinierung als Prozess der Zivilisation: Norbert Elias	230
5.2.3 Handlungsfreiräume	232
5.2.4 Disziplin als Befreiung	235
5.2.5 Disziplin als Verbürgerlichung einer ständisch organisierten Gesellschaft	236

Inhaltsverzeichnis

5.3	Disziplin im institutionellen Kontext	238
5.3.1	Bildung und Disziplin	238
5.3.2	Unterricht als Disziplin	239
5.3.3	Erziehung oder Disziplinierung?	240
5.3.4	Fürsorge durch Disziplin	241
5.3.5	Disziplin als Beachtung des positiven Rechts	243
5.5	Disziplin im Kontext der Pädagogik	245
6.	Fürsorglich handeln	249
6.1	Die Problemstellung	249
6.2	Die Legitimation sozialpädagogischen Handelns	250
6.2.1	Das faktische Erziehungsdefizit in Familien	250
6.2.2	Die ökonomische Situation der Eltern	255
6.2.3	Problemlagen bei Kindern und Jugendlichen	257
6.2.4	Zum konfliktbehafteten Verhältnis von Fürsorge und Bildung in der Institution Schule	258
7.	Gemeinschaft gestalten	263
7.1	Der Einzelne und die Gemeinschaft	266
7.1.1	Gemeinschaftlichkeit und Gemeinschaft	266
7.1.2	Aufgabengemeinschaft	269
7.2	Individuum und Gesellschaft	271
7.2.1	Identität als Indikator des Individuums	273
7.2.2	Sozialisation als Paradigma der Gesellschaftstheorie	282
7.3	Mensch und Welt	287
7.3.1	Das Verhältnis von Mensch und Welt als Globalisierung	287
7.3.2	Das Verhältnis von Mensch und Welt als Bestimmung des Universellen	290
7.4	Pädagogische Handlungsspielräume	291
	Drucknachweise	293

Einleitung

Das vorliegende Buch führt jene Arbeit weiter, die ich 1996 begonnen und vorgelegt hatte: Der Versuch einer Grundlegung und Ausdifferenzierung einer Pädagogik, der von der Sprachlichkeit des Menschen ihren Ausgangspunkt nimmt.¹ Die Zeit- und Lehrumstände brachten es mit sich, dass ich in Forschung und Lehre zuerst die Anwendungsseite akzentuieren und ausdifferenzieren musste. Die vielen Konkretionen sind jedoch stets von jenen Grundgedanken ausgelöst und bestimmt worden, die ich nun in diesem zweiten Band der *Sprachkritischen Pädagogik* im Zusammenhang darstelle. Ging der erste Band der *Sprachkritischen Pädagogik* aus dem Jahre 1996 von einem ihrer bedeutsamsten Vertreter, nämlich J.-J. Rousseau, aus, nahm ihn beim Wort und versuchte, durch die Rekonstruktion seiner Argumentation das Grundmodell zu erstellen, ging also der erste Band von einem Beispiel aus, um es systematisch zu verstehen, so erfolgt in den Beiträgen dieses zweiten Bandes die systematische Darstellung. Dieses Vorgehen war immer so geplant, weil es zugleich die Methode vollzieht, die ich als typisch erziehungswissenschaftliche Argumentation verstehe: Erfahrung und Erkenntnis auf die Bedingungen zu befragen, die sie möglich machen. So ist ein *objektivierbares Instrument* zu gewinnen, das vergangene und künftige Handlungen daraufhin befragt, ob sie überhaupt mit den Absichten und Bedingungen ihres Entstehens korrelieren. *Sprachkritische Pädagogik* geht vom pädagogisch intendierten Denken, Sprechen und Handeln aus und reflektiert es an seinem eigenen Anspruch und an seinen Voraussetzungen.

Sprachkritische Pädagogik meint also *nicht*, dass nunmehr perspektivisch die sprachliche Seite pädagogischer Interaktion zu betrachten wäre; das hat es immer gegeben - übrigens bis zu den PISA-Studien. *Sprachkritische Pädagogik* meint im Unterschied dazu, in der Sprachlichkeit des Menschen die Möglichkeitsbedingungen für das zu finden, was sich als *pädagogisch* bezeichnet. Genauer: *Sprachkritische Pädagogik* setzt immer dann ein, wenn behauptet wird, es würde pädagogisch gedacht. Sie sieht die Begriffe nicht normativ und sprachlos vor der Sprache und vor dem Sprechen; sie prüft

1 Vgl. Ladenthin, Volker: Sprachkritische Pädagogik. Beispiele in systematischer Absicht. Bd. 1: Rousseau - mit Ausblick auf Thomasius, Sailer und Humboldt. Weinheim 1996.

Einleitung

vielmehr, was gesprochen wird; sie verfügt nicht über eine Definition des Pädagogischen und subsumiert, was an sprachlichen Äußerungen zu ihr passt - vielmehr wird sie tätig, wenn jemand die Intention äußert, pädagogisch zu sprechen, und fragt, ob diese Intention begründet ist. Sie geht vom Sprachgebrauch aus. Sie wendet kein fertiges System an, *sondern fragt nach ihm*. Sie fragt nach Möglichkeits- und dann Gelingensbedingungen für Intentionen. Sie prüft, welche pädagogischen Ansprüche überhaupt möglich sind.

Teil 1:
Begründung, Grundfrage und System der Pädagogik

1. Die Fragestellung der Pädagogik

1.1 *Aufbruch, Abbruch oder Umbruch? Pädagogik heute*

Seit einigen Jahren ist in der öffentlichen pädagogischen Diskussion eine Aufbruchsstimmung oder eher eine Abbruchsstimmung zu beschreiben. An den Universitäten werden Lehrstühle für *Historische* und *Allgemeine Pädagogik* gestrichen oder durch solche der *Empirischen Pädagogik* ersetzt, und manche Autoren in der Pädagogik sprechen schon vom anstehenden *Paradigmenwechsel*. Nimmt man die Internetplattform *Wikipedia* als Ausdruck veröffentlichter Meinung und repräsentativen Zeitgeists, so steht dieser Wechsel bevor: „Der Kompetenzbegriff gewinnt in der Bildungstheorie und Schulpolitik zunehmend an Bedeutung. In Deutschland ist dies zu einem wesentlichen Teil eine Reaktion auf die PISA-Studie von 2000/2001, die nicht abrufbares Wissen (Sach- oder Methodenwissen) der Lernenden abprüfte, sondern Kompetenzen wie Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz. Dies kommt einem *Paradigmenwechsel* gleich; von einer ‚Input-Orientierung‘ auf Lehrpläne, -mittel und -maßnahmen hin zu einer ‚Output-Orientierung‘ auf sogenannte Bildungsstandards.“¹ Müssen wir also vergessen, was man *zuvor* Pädagogik nannte - so wie man nach einem *Paradigmenwechsel*² in der Astronomie die These ad acta legen musste, dass sich die Sonne um die Erde drehte, und nun weiß, dass die Erde um die Sonne kreist? Ein Paradigmenwechsel, den man als kopernikanische Wende bezeichnete. Danach schien nichts mehr wie zuvor in der Astronomie. Unterschiedliche Paradigmen sind nicht ineinander überführbar, sie schließen sich wechselseitig aus. Hat also die

1 Seite „Kompetenz (Pädagogik)“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Abrufbar unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_%28P%C3%A4dagogik%29. Abgerufen am 22.03.2021. Hervorheb. von mir, V.L.

2 Vgl.: „Einerseits steht [der Begriff ‚Paradigma‘, V.L.] für die ganze Konstellation von Meinungen, Werten, Methoden usw., die von den Mitgliedern einer gegebenen Gemeinschaft geteilt werden. Andererseits bezeichnet er ein Element in dieser Konstellation, die konkreten Problemlösungen, die, als Vorbilder oder Beispiele gebraucht, explizite Regeln als Basis für die Lösung der übrigen Probleme der 'normalen Wissenschaft' ersetzen können.“ Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Mit einem Postskriptum von 1969. 5. Aufl. Frankfurt/M. 1981, S. 186.

1. Die Fragestellung der Pädagogik

Kompetenzforschung die Pädagogik erneut erfunden³ oder ist zu fragen, ob das, was da vorgestellt wurde, überhaupt noch Pädagogik ist? Und wenn es Pädagogik sein sollte, inwiefern beziehen sich dann traditionelle Bildungstheorien und Kompetenzforschung auf den gleichen Gegenstand? Ist die Psychometrie⁴, die die Basis der PISA-Messungen bildet, die bessere oder zumindest die neue Pädagogik? Ist pädagogisches Handeln dasjenige, das Wirkungen zeigt und Erfolg hat, so dass die psychologisch-messende und ökonomische Betrachtung des Bildungssektors die letztlich einzig richtigen Konzepte des pädagogischen Anliegens sind?⁵ Was aber ist das pädagogische Anliegen?

Der folgende Text will rekonstruieren, um was es der Pädagogik überhaupt geht und inwiefern sie Bedeutung für den Menschen hat. Damit wird zugleich bestimmt, was denn die Zentralperspektive in der Lehre der Pädagogik oder der Erziehungswissenschaft sein muss, wenn dieses Fach notwendig ist, weil es eine eigene und unverzichtbare Perspektive auf das menschliche Leben hat.

1.2 Fragen an die Geschichte

Wer vom Paradigmenwechsel in einer Wissenschaft spricht, nimmt an, dass es in der Geschichte eines Faches einen grundlegenden Wechsel gegeben hat, der aber *zugleich* die Identität des Faches wahrt (Kuhn nennt dies die „gegebene Gemeinschaft“⁶): So bleibt trotz der revolutionierenden Erkenntnis, dass die Sonne sich nicht um die Erde, sondern die Erde sich um die Sonne dreht, der Forschungsgegenstand der Astronomie gleich⁷: nämlich die „Formen kosmischer Materie, ihres physikalischen Zustandes, ihrer Bewegungsverhältnisse sowie ihrer Entstehung und Entwicklung“⁸ zu erforschen: Seit der Antike galt diese Fragestellung als das einheitsstiftende Moment, wie der folgende Text aus dem 5. Jahrhundert *nach* Christus über einen Text aus dem 6. Jahrhundert *vor* Christus zeigt: „Die

3 Vgl. Müller-Ruckwitt, Anne: *Kompetenz* - Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg 2008.

4 Vgl. Lamberti, Georg (Hg.): *Intelligenz auf dem Prüfstand - 100 Jahre Psychometrie*. Göttingen 2006.

5 Vgl. Pechar, Hans: *Bildungsökonomie und Bildungspolitik*. Münster 2006.

6 Kuhn: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, S. 186.

7 Hamel, Jürgen: *Die Geschichte der Astronomie*. Essen 2004.

8 N.N.: *Art.: Astronomie*. In: *Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden*. Bd. 1. Wiesbaden 1966 (17. Aufl.), S. 818–820. Hier S. 818.

Forschung über die Größe und Entfernung [der Planeten] hat zuerst Anaximandros angestellt, wie Eudemos berichtet, der die Feststellung ihrer Reihenfolge auf die Pythagoreer als Urheber zurückführte.⁹

Wenn also vom Paradigmenwechsel in der Pädagogik die Rede ist, muss trotz des grundlegenden Wandels eine Bestimmung dessen erfolgen, was sich nicht wandelt - weil es etwas *in der Pädagogik* ist, das sich wandelt. Was ist aber jenes, was gleich geblieben ist in der Pädagogik - trotz aller Paradigmenwechsel, so dass man überhaupt eine Geschichte der Pädagogik (analog etwa zu einer Geschichte der Astronomie) schreiben kann?

Wer es nun unternimmt, sich mit diesem Interesse in der Geschichte der Pädagogik kundig zu machen, sieht sich zuerst mit dem Problem konfrontiert, mit dem Geschichtsschreibung überhaupt konfrontiert ist: Was sind denn nun die Quellen, mittels derer eine Geschichte und ihre Begriffe zu rekonstruieren sind? Damit ist nicht nur gemeint, dass zwischen einer Geschichte der Pädagogik als Theorie und einer Geschichte der Pädagogik als Praxis zu unterscheiden ist - also etwa zwischen einer Geschichte der Theorie der Schule (für die man schon in der Antike reichlich Material findet)¹⁰, und einer Geschichte der Einrichtung von Schulen, über die sehr viel schwerer Material zu erhalten ist. Sondern mit dem Quellenproblem einer Geschichte der Pädagogik stellt sich, wie bei jeder Themengeschichte, die Frage, welche Quellen denn - im Bereich der Theorie etwa - zu einer Geschichte der Pädagogik gehören. Für eine Geschichte der Pädagogik können nur solche Texte berücksichtigt werden, die zur Erkenntnis der Pädagogik einen Beitrag liefern - nicht aber zur Physiologie des Menschen (diese Texte gehören in eine Geschichte der Medizin oder Biologie) oder zum politischen System (diese Texte gehören in die Geschichte der Politik).

Nun fällt auf, dass es in der Antike (in der Bücher nicht immer mit Buch-Titeln versehen waren) kaum Bücher mit dem (in der Folgezeit eingebürgerten) Titel *Pädagogik* gab - und dass es umgekehrt Bücher gab, die mit *Πολιτεία* (*Der Staat*) oder *Πολιτικά* (*Politik*) tituliert waren, deren Inhalte das thematisierten, was dem Selbstverständnis nach als Pädagogik galt und auch dem heutigen Alltagsverständnis nach zur Pädagogik gehört. Dies trifft etwa auf den *Staat* des Platons oder auf die *Politik* des Aristoteles zu, letzteres eine nachträgliche Zusammenstellung unterschiedlicher

9 Simplicius' Aristoteles-Kommentar. In: Capelle, Wilhelm (Hg.): Die Vorsokratiker. Stuttgart 1968, S. 76.

10 Konrad, Franz-Michael: Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart. München 2007.

1. Die Fragestellung der Pädagogik

Schriften zu acht „Büchern“, von denen sich immerhin zwei ausschließlich mit Erziehungsfragen beschäftigen.

Diese Gattungsvermischung in der Antike ist übrigens in der sich in Fächer ausdifferenzierenden Moderne als Problem bemerkt worden. So stellt (in provozierender Absicht) Rousseau fest: „Lest Platons ‚Staat‘. Das ist keineswegs eine politische Arbeit, so wie jene denken, die die Bücher nach ihren Titeln beurteilen. Es ist die schönste Abhandlung über die Erziehung, die je geschrieben wurde.“¹¹ Im Falle Platons allerdings verhält es sich so, dass die argumentierende Hauptperson des umfänglichen Dialogs Sokrates ist, der angeklagt wurde, als Lehrer versagt zu haben, „indem er die Jugend verderbe“¹². Darauf entgegnete er, „nie irgend jemandes Lehrer gewesen“¹³ zu sein. Ja, er steigerte die Ablehnung dessen, was seine Zeitgenossen (und viele Menschen heute) als pädagogisch bezeichneten (und auch heute noch bezeichnen würden):

„Und ob nun jemand von diesen besser wird oder nicht, davon bin ich nicht schuldig, die Verantwortung zu tragen, da ich Unterweisung hierin weder jemals jemandem versprochen noch auch erteilt habe. Wenn aber einer behauptet, jemals von mir etwas ganz besonderes gelernt oder gehört zu haben, was nicht auch alle ändern, so wisst, daß er nicht die Wahrheit redet.“¹⁴

Ist nun die Rede des Sokrates in der *Πολιτεία* ein pädagogischer Text (wie Rousseau - gegen den Buchtitel und die Überlieferungstradition - behauptet) oder nicht (wie Sokrates - gegen die zeitgenössischen Ansichten - zu behaupten scheint)? Gehört die *Apologie* (von der literarischen Gattung her eine *Gerichtsrede*¹⁵) zur Pädagogik - und sei es in dem Sinne, dass hier erklärt werde, was *nicht* Pädagogik ist? (So gehören sicherlich doch die umfänglichen Kritiken der Pädagogik zu einer Geschichte der Pädagogik, weil sie ja einen Begriff vom Gegenstand dessen haben müssen, was sie kritisieren.)

Und inwiefern gehört die Biographie über einen Pädagogen zum Textkanon der Pädagogik? Wird sie anders recherchiert und geschrieben als

11 Rousseau, Jean-Jacques: *Emile oder über die Erziehung*. Hg., eingel. u. m. Anm. versehen v. Martin Rang. Unter Mitarbeit des Herausgebers aus dem Französischen übertragen von Eleonore Sckommodau. Stuttgart 1963, S. 114.

12 Platon: *Des Sokrates Verteidigung [Apologie]*. In: *Platon: Sämtliche Werke*. In der Übers. v. F. Schleiermacher [...] hg. v. Walter F. Otto, Ernesto Grassi, Gert Plamböck. Bd. 1 Hamburg 1957, S. 7-31. Hier S. 15 (= 24b).

13 Platon: *Des Sokrates Verteidigung [Apologie]*, S. 23 (= 33a).

14 Platon: *Des Sokrates Verteidigung [Apologie]*, S. 23. (= 33b).

15 Vgl. Aristoteles: *Rhetorik*. Übers., mit einer Bibliogr., Erläuterungen und einem Nachwort von Franz G. Sieveke. München 1995 (5. Aufl.), S. 54ff. (= 1368b).

beispielsweise die Biographie über einen Musiker oder Astronom? Oder gehört die Biographie über einen Pädagogen erst dann zur pädagogischen Geschichtsschreibung, wenn sie thematisiert, inwiefern der Beschriebene *pädagogisch* gewirkt hat? Wie aber wirkt ein Pädagoge als Pädagoge? Eine Frage, die, wie im soeben erwähnten Falle Sokrates zu zeigen wäre, nicht so einfach zu beantworten ist: Sokrates lehnt es ja ab, im Sinne der zeitgenössischen Pädagogik *Pädagoge* genannt zu werden; er lehnt sogar die zeitgenössische Pädagogik, die Schule der Sophisten, ab. Andererseits wurde er gerade als idealer Lehrer empfunden - so dass das Interesse wuchs, den einmal erreichten Stand an pädagogischer Kunst zu beschreiben und für die Nachwelt festzuhalten:

„Wie [Sokrates] [...] nun nach meiner Meinung seine Freunde auch förderte, einmal indem er durch sein Verhalten ein Beispiel gab, wie er selbst war, und andererseits indem er mit ihnen sich unterredete, davon will ich jetzt schreiben, soweit ich mich erinnern kann.“¹⁶

Diese Absichtserklärung stammt von Xenophon, dem ersten Biographen Sokrates'. Seine Biographie ist eine der ersten umfangreichen und systematischen *empirischen* Arbeiten in der Pädagogik.

Gehören jene unmittelbar Abscheu erweckenden Schriften über Züchtigung, demütigende Strafen und inhumane Ziele, die man gemeinhin als „Schwarze Pädagogik“¹⁷ beschreibt, überhaupt in eine Geschichte der Pädagogik oder zum Begriff der Pädagogik? Gehören Hitlers Äußerungen über die Vereinnahmung der Jugend zu einer Geschichte der Pädagogik? Zu lesen ist:

„Diese Jugend, die lernt ja nichts anderes als deutsch denken, deutsch handeln, und wenn diese Knaben mit zehn Jahren in unsere Organisation hineinkommen und dort oft zum ersten Male überhaupt eine frische Luft bekommen und fühlen, dann kommen sie vier Jahre später vom Jungvolk in die Hitlerjugend, und dort behalten wir sie wieder vier Jahre, und dann geben wir sie erst recht nicht zurück in die Hände unsrer alten Klassen- und Standeserzeuger, sondern dann nehmen wir sie sofort in die Partei, in die Arbeitsfront, in die SA oder in die SS, in das NSKK und so weiter. Und wenn sie dort zwei Jahre oder anderthalb Jahre sind und noch nicht ganze Nationalsozialisten geworden sein sollten, dann kommen sie in den Arbeitsdienst und werden dort wieder sechs und sieben Monate geschliffen, alles mit einem Symbol,

16 Xenophon: Erinnerungen an Sokrates. Griechisch-deutsch. Übers. u. hg. v. Peter Jaerisch, m. Literaturhinweisen v. Rainer Nickel. Düsseldorf-Zürich 2003, S. 47 (= I,3).

17 Vgl. Rutschky, Katharina: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/M. 1977.

1. Die Fragestellung der Pädagogik

dem deutschen Spaten. Und was dann nach sechs oder sieben Monaten noch an Klassen- und Standesdünkel da oder da noch vorhanden sein sollte, das übernimmt dann die Wehrmacht zur weiteren Behandlung auf zwei Jahre, und wenn sie nach zwei, drei oder vier Jahren zurückkehren, dann nehmen wir sie, damit sie auf keinen Fall rückfällig werden, sofort wieder in die SA, SS und so weiter, und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben. Und wenn mir einer sagt, ja, da werden aber immer noch welche übrig bleiben: Der Nationalsozialismus steht nicht am Ende seiner Tage, sondern erst am Anfang!¹⁸.

Würde eine Geschichte der Malerei auch Beispiele misslungener Malerei, Produkte der Laienkunst, propagandistischer Staatskunst beinhalten? Vermutlich nicht, denn in keiner Kunstgeschichte finden sich Beispiele der auf Flohmärkten und Laienbörsen ausgestellten Kunst der Hobbymaler. Warum also sollten dilettierende Autoren wie Hitler Gegenstand einer Geschichte der Pädagogik sein?

Und wie verfährt man mit Gewohnheiten? So schrieb der „Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Erziehungswissenschaft (Entwurf Verbändebeteiligung: 17.03.2013)“¹⁹ in Weiterführung früherer Lehrpläne vor: „Die SuS erklären Formen heterogener *Entwicklung* sowie *Sozialisation* aus *psychoanalytischer* sowie *sozialpsychologischer* Sicht“. Sind die kursiv gedruckten Termini überhaupt pädagogische oder pädagogisch relevante Begriffe? In der 16. Auflage eines pädagogischen Lexikons (das somit doch den Mainstream der pädagogischen Forschung repräsentieren dürfte) ist zu lesen: „„F[reud] hat sich nicht unmittelbar zu Erziehungsfragen geäußert [...] [und] stets vor einer unkritischen Übertragung der Psychoanalyse gewarnt.“¹⁹ Und dann zitiert der Artikel Freud:

„Bis heute gilt, dass ‚die Erziehungsarbeit etwas sui generis ist, das nicht mit psychoanalytischer Behandlung verwechselt und nicht durch sie ersetzt werden kann. Die Psychoanalyse des Kindes kann von der Erziehung als Hilfsmittel herangezogen werden. Aber sie ist nicht dazu geeignet, an ihre Stelle zu treten.“²⁰

-
- 18 Hitler, Adolf: Auszug aus der Rede vor Kreisleitern in Reichenberg am 2.12.1938. Abgedruckt in: Völkischer Beobachter vom 4.12.1938. Zit. nach Fest, Joachim: Das Gesicht des Dritten Reiches. Profile einer totalitären Herrschaft. München 1963, S. 311f.
 - 19 Art.: Freud, Sigmund. In: Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Stuttgart 2005, S. 222f. Hier S. 222.
 - 20 Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. Bd. XIV. London, Frankfurt/M. 1940ff, S. 566.

Wieso also sollte eine Theorie der Psychoanalyse, die keine Pädagogik sein *will*, zur Pädagogik gezählt und in einem Schulfach oder einer universitären Disziplin dieses Namens unterrichtet werden?

Gleiches ist über das ebenfalls im Entwurf vorgeschlagene „Inhaltsfeld I 4 (Identitätsbildung)“ zu sagen. „Identitätsbildung“ wird an den Universitäten in der Erziehungswissenschaft nicht als eigenes Fach gelehrt, gehört traditionell zur Psychologie und zur Soziologie - und hat dort kaum noch einen großen Stellenwert. Es gibt in Deutschland keinen *Lehrstuhl für Identitätsforschung* und lediglich Graduiertenkollegs an unterschiedlichen Universitäten. Neuere Publikationen zur Identitätsforschung beziehen sich auf Inhalte von möglicher Identität, nicht aber auf die Frage, wie Identität entsteht (also gelernt wird). Die Frage ist zudem, warum ein - längst nur noch historisches - Thema der Psychologie und Soziologie eine so große Bedeutung im Pädagogikunterricht haben soll? Zumal die Frage nach inhaltlichen Identitätsfindungsprozessen ausgiebig im Deutschunterricht (Stichworte: Thomas Mann / Max Frisch) thematisiert wird: „Das Ich-selber-sein [...] war nicht bestimmbar, weil tatsächlich nicht vorhanden.“^{21/} „Ich bin nicht Stiller.“²² Offensichtlich fassen die Autoren der Richtlinien etwas als *pädagogisch* auf, was sowohl von den bemühten Referenzautoren selbst als auch von der Wissenschaftsgemeinschaft gar nicht als pädagogisch verstanden wird. Warum aber werden im Pädagogikunterricht Autoren thematisiert, die von sich aus gar keine Pädagogik betreiben wollen?

Schließlich ist zu fragen, ob Untersuchungen von Wirtschaftsorganisationen wie der OECD pädagogisch sind, nur weil der Gegenstand der Messungen *pädagogisch* ist? Ist die Frage, ob sich die Einrichtung von *Schule* volkswirtschaftlich rechnet, überhaupt eine pädagogische Frage - also eine solche, die sich mit Methoden der Pädagogik beantworten ließe - oder nicht viel eher eine ökonomische Frage, die mit Methoden der Ökonomie bearbeitet werden muss? Wäre die Frage „Lohnt sich die Investition in das Bildungssystem?“²³ eine pädagogische Frage, während die Frage „Lohnt

21 Mann, Thomas: Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull. Der Memoiren erster Teil (1954) Frankfurt/M. 2014, S. 238.

22 Frisch, Max: Stiller. Roman (1954). Frankfurt/M.-Hamburg 1971, S. 9.

23 Zu den ersten Veröffentlichungen zur Theorie des Humankapitals gehören: Schultz, Theodore W.: The Economic Value of Education. New York 1963 und Schultz, Theodore W.: Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research. New York 1971.

1. Die Fragestellung der Pädagogik

sich die Investition in Kunst?²⁴ eine künstlerische oder kunstgeschichtliche Frage wäre? Erfährt man mehr über den Gehalt eines Kunstwerkes, wenn man betrachtet, zu welchem Preis es verkauft wurde? Erfährt man mehr über die Pädagogik, wenn man betrachtet, welche Kosten sie verursacht? Sind also Arbeiten mit gleicher Methode (etwa der Statistik) unterschiedlichen Wissenschaften zuzuordnen, je nachdem, ob sie auf die Schule oder die Kunst angewendet werden? Ist eine Statistik der Schulbesucher eine andere Art der Statistik als die Statistik der Einwohnerzahlen? Wendet sie andere Methoden an? Was sind aber dann eigene *Methoden der Pädagogik*?

Lässt sich der Befund einer Vermischung von Ökonomie und Pädagogik auch im politischen Bereich feststellen? Ist der folgende Ausschnitt aus dem „Europäischen Referenzrahmen: Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ von 2007 ein pädagogischer, ein ökonomischer oder ein politischer Text?

„Die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen der europäischen Arbeitnehmer sind ein wichtiger Faktor für Innovation, Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit in der EU. Zunehmende Internationalisierung, rascher Wandel und die kontinuierliche Einführung neuer Technologien erfordern, dass die Europäer nicht nur ihre berufsspezifischen Fertigkeiten auf dem neuesten Stand halten, sondern auch über allgemeine Kompetenzen verfügen, die ihnen die Anpassung an den Wandel ermöglichen. Die Kompetenzen der Menschen tragen auch zu ihrer Motivation und Zufriedenheit am Arbeitsplatz bei und wirken sich daher auch auf die Qualität ihrer Arbeit aus. [...] In diesem Klima des raschen Wandels ist der soziale Zusammenhalt zunehmend bedroht. Es besteht die Gefahr, dass viele Europäer nicht mit der Globalisierung und der digitalen Revolution Schritt halten können und sich an den Rand gedrängt fühlen.“²⁵

Ist „Anpassung“ eine legitime pädagogische Leitidee? Wie also wären die Pädagogik, ihre Fragestellungen und ihr Gegenstandsbereich zu bestimmen - etwa im Unterschied zur Biologie oder zur Soziologie, zur Psychologie oder Soziologie, die es auch mit dem Menschen, ihrer Entwicklung, mit Lernprozessen und Interaktionen zu tun haben? Die Geschichte der

24 Vgl. etwa: Bernhard, Eric M.: Kunst als Kapitalanlage: Kunstmarktfonds als Verbindung zwischen Kunst- und Kapitalmärkten von Eric M. Bernhard. Wiesbaden 2005.

25 N.N.: Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen (2006). Abrufbar unter: <http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf> und: http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_instrumente/2007_kom_brochure_referenzrahmen.pdf. Letzter Abruf: 18.07.2021.

Pädagogik gibt, so dürfte deutlich geworden sein, keine Antwort auf diese Frage. Vielmehr bedarf die Geschichte der Pädagogik bereits vorab einer Antwort auf die Frage *Was ist Pädagogik?*, um überhaupt geschrieben werden zu können. Auch die Empirie gibt keine Antwort, denn sie ist ja dann erst pädagogisch, wenn zuvor beschrieben wurde, was pädagogisch ist. Was aber ist *pädagogisch*?

1.3 Freiheit und Geltungsanspruch

Schauen wir zurück, wie wir zur Klärung der scheinbar einfachen Frage *Was ist Pädagogik?* vorgegangen sind. Wir haben durch die Lektüre und Auslegung von Dokumenten festgestellt, dass der Begriff des Pädagogischen weder von Natur aus gegeben ist, noch beliebig festgelegt werden kann. Offensichtlich ist das, was der Mensch denkt und lernt, nicht festgelegt oder determiniert: Wir können den Menschen als Person (wie Sokrates es macht) oder als Humankapital (wie Schultz es macht) betrachten; zugleich aber steht diese Betrachtung unter dem Anspruch, gültig zu sein. Es ist nicht gleichgültig, wie wir etwa Kinder betrachten - denn wir würden anders mit ihnen umgehen, je nachdem, ob wir sie als Person oder als Kapitalanlage betrachten.

Diese Geltungsansprüche *können* in der Sache erhoben werden (man *kann* Menschen als Person und als Kapitalanlage betrachten), aber wir *müssen* auch fragen, wie wir den Menschen betrachten *sollen*. Welche Betrachtungsart ist *sinnvoll*? Die erste Betrachtungsart wäre sachlich zu klären, die letzten beiden Betrachtungsarten betreffen die Würde des Menschen, führen also zu Diskursen über die Möglichkeit, dem Menschen eine unverfügbare Würde zuzusprechen - sie führen zur Ethik: Dürfen wir Menschen (ausschließlich? vorrangig? auch?) als Mittel zu Zwecken betrachten?

Wir stellen die beiden Fragen, nämlich die Frage nach der *möglichen* und die Frage nach der *moralisch* vertretbaren Betrachtungsart, weil jeder von uns will, dass sein Leben *gelingt*. Kann man wollen, dass etwas misslingt, was man beginnt? Das scheint anthropologisch so unwahrscheinlich, dass es keine Theorie darüber gibt - wohl aber seit der Antike die Annahme, dass jeder will, dass sein Leben gelingt: „Jede Kunst und jede Lehre, ebenso jede Handlung und jeder Entschluß scheint irgendein Gut zu erstreben.“²⁶ Und Kant schreibt: „Daß der Mensch sich selbst beledi-

26 Aristoteles: Die Nikomachische Ethik. Übers. u. hg. v. Olof Gigon. München 1975. (2. Aufl.) S. 55 (= 1094 a 1).

1. Die Fragestellung der Pädagogik

gen könne, scheint ungereimt zu sein (*volenti non fit iniuria*). [...] [D]ie schwärmerische Selbsterkenntnis [...] widerspricht sich selbst.“²⁷ Man kann ein Misslingen des Lebens nicht als Ziel des Gelingens ausgeben. Man handelt nicht, *damit* die Handlung misslingt.

Verallgemeinert können wir feststellen, dass dem Menschen Freiheit zukommt - die Freiheit, die Welt nach unterschiedlichen Gesichtspunkten zu ordnen, zu deuten, zu erklären oder zu verstehen. Die Art der Deutungen ist nicht vorgeschrieben - Fragen unterschiedlicher Art und Richtung sind ebenso möglich wie unterschiedliche Untersuchungsziele und -methoden. Die Antwort auf die Frage unterliegt dann allerdings den Methoden, die man der Fragestellung zugeordnet hat. Mit Hilfe von Methoden können wir gültige von ungültigen Antworten auf zuvor bestimmte Fragen unterscheiden. Wer wissen will, wie viele Kinder in einer Schulklasse sitzen, kann raten oder zählen. Die methodische Antwort wäre das Zählen. Sie ist der unmethodischen Antwort an Geltung überlegen.

1.4 Sachangemessene und sittliche Geltungsansprüche

Es besteht also Freiheit in der Fragestellung, aber ein Geltungsanspruch in der Antwort: Wir *können* zählen, wie viele Schülerinnen und Schüler in der Klasse sitzen, aber die Antwort ist nicht beliebig, sondern durch die Methode des Zählens beweisbar. Wir *können* fragen, welche Ziele die EU für die „Arbeitnehmer“ setzt - und können zur Beantwortung der Frage in den Text schauen. Und wir stellen fest, dass dort „Anpassung“ als Ziel pädagogisch gemeinter Konzepte ausgegeben wird, nicht aber Kreativität oder die Fähigkeit zur Zukunftsgestaltung. Auch die vorstehende Analyse soll gültig in dem Sinn sein, dass der Leser zwischen richtig und falsch im Hinblick auf eine Frage an den Text entscheiden kann.

Auch können wir fragen, ob wir andere Menschen als *Kapital* oder (allgemeiner formuliert) als *Mittel zum Zweck* betrachten *dürfen*; ob eine solche Auffassung grundsätzlich oder aber speziell in der Pädagogik zu vertreten ist. Aristoteles etwa legitimierte eine solche Betrachtung: So gebe es Menschen, die von der Natur dazu bestimmt sind, Werkzeug zu sein: „Derjenige Mensch nämlich, welcher von Natur nicht sich selber,

27 Kant, Immanuel: Die Metaphysik der Sitten. In: Kant, Immanuel: Werke in zehn Bänden. Hg. v. Wilhelm Weischedel. Bd. VII. Darmstadt 1983, S. 309–634, S. 554, 577 (= A 72, 105).